Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 0870367
Centre d'intérêt: 130

Gadbois, Louis, 1927-.

Introduction aux indicateurs de l'éducation / par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation ; Louis Gadbois. -- Montréal : Le Centre, 1988.
43 f. ; 28 cm. -- (L'Analyse institutionnelle ; 13)

Bibliogr. : f. 41-43.

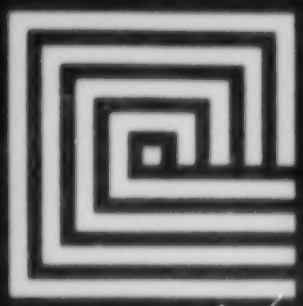
ISBN 2-89169-038-9

Vedette(s)-secondaire(s): Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

Descripteur(s): Indicateur de rendement * Evaluation en éducation

Le document est une introduction à la notion d'indicateur en éducation. Un premier chapitre rappelle que la question des indicateurs demeure d'actualité au Québec, mais que les indicateurs de l'éducation n'existent à peu près pas et qu'on en réclame avec insistance. Le deuxième chapitre présente une définition de l'indicateur que l'auteur va commenter et comparer à d'autres conceptions: "on appelle indicateur un élément statistique qui, au-delà de son sens premier et obvie, éclaire une autre réalité de façon probable, avec possibilité de comparaison dans le temps". Dans le troisième chapitre, l'auteur, afin de mettre en lumière la remarquable variété des indicateurs, en survole successivement les sources, les catégories et les fonctions informatives. Le quatrième chapitre compare, assez sommairement, les indicateurs de l'éducation à ceux des autres domaines d'activité. Le cinquième chapitre présente, en les opposant, les indicateurs de qualité et les indicateurs descriptifs. L'auteur expose les avantages - décisifs, à son avis - de cette dernière variété sur la première.

Type de document: r



Introduction aux indicateurs de l'éducation

par
Le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE)

Louis Gadbois

l'analyse institutionnelle

13

EDUQ 8870367

l'analyse institutionnelle

13

Introduction aux indicateurs de l'éducation

par

Le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

Louis Gadbois

MONTRÉAL 1988

Copyright © 1988 Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE)

Dépôt légal - ISBN 2 - 89169 - 038 - 9
Bibliothèque nationale du Québec
2e trimestre 1988

TABLE DES MATIERES

Page

1. ACTUALITÉ DES INDICATEURS..... 4

2. QU'EST-CE QU'UN INDICATEUR?..... 7

2.1 L'indicateur au sens strict..... 7

2.1.1 Définition de l'indicateur..... 8

2.1.2 Remarques sur la définition..... 12

2.1.2.1 Les indicateurs les plus simples..... 12

2.1.2.2 Importance de la méthode de production..... 13

2.1.2.3 Une mesure indirecte et d'utilité variable..... 13

2.1.2.4 Critère, indicateur et standard..... 14

2.2 D'autres conceptions de l'indicateur..... 16

2.2.1 L'indicateur au sens large..... 16

2.2.2 L'indicateur au sens le plus strict..... 17

3. PANORAMA DES INDICATEURS..... 19

3.1 Les sources..... 19

3.2 Les catégories..... 20

3.3 Les fonctions informatives..... 27

4. COUP D'OEIL HORS DE L'ÉDUCATION..... 28

5. INDICATEURS DE QUALITÉ OU INDICATEURS DESCRIPTIFS..... 32

5.1 Trois fenêtres sur la qualité..... 33

5.1.1 L'indicateur de qualité, forme A..... 33

5.1.2 L'indicateur de qualité, forme B..... 33

5.1.3 L'indicateur descriptif..... 34

5.2 Favoriser la mesure et l'analyse..... 36

5.2.1 La qualité ou les qualités?..... 36

5.2.2 La valeur ne se constate pas..... 37

5.2.3 La démarche du consommateur..... 38

5.2.4 Un terme galvaudé..... 38

5.2.5 Voir, juger, agir..... 38

6. CONCLUSION: DEMAIN, IL FERA BEAU..... 40

RÉFÉRENCES..... 41

1

Actualité des indicateurs

Les Québécois ne devraient-ils pas, comme leurs voisins du sud, se donner les moyens de produire un ensemble d'indicateurs propres à mettre en lumière les points forts et les faiblesses du système scolaire et ceux des établissements eux-mêmes? Et à quelle sorte de développement faudrait-il songer?

La question n'est pas nouvelle. Sans entreprendre d'en retracer les origines ou les avatars à travers la petite histoire de l'éducation, on peut du moins rappeler un travail qui a contribué à la poser sérieusement: Gingras publiait en 1977 une étude comparée de six cadres différents dans lesquels on produisait et utilisait alors des indicateurs; il y dégageait à la fois les traits communs et les contrastes entre ce qui relevait de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), du Bureau d'éducation des États-Unis (United States Office of Education), etc., et il ouvrait des avenues de recherche-et-développement pour le Québec.

En 1978, le Ministère de l'Éducation, dans un Livre blanc sur l'enseignement collégial, affirmait que la qualité de l'éducation à ce palier repose sur deux réalités: la formation fondamentale et un système d'évaluation. Il annonçait même ceci: "Le gouvernement travaillera lui-même à l'élaboration d'indices de qualité susceptibles de faciliter des entreprises d'auto-évaluation" (p. 39), celle-ci ayant préséance sur toute évaluation exécutée de l'extérieur. Il ne semble pas que le projet ait abouti à de nombreux résultats tangibles.

Mais la question des indicateurs est demeurée d'actualité, grâce, en particulier, à certaines interventions du Conseil supérieur de l'éducation. Celui-ci, dans son Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation (publié en 1987) affirme l'insuffisance des "évaluations impressionnistes" (p. 45), basées sur les "masses imposantes d'information de toute sorte" que produit le système scolaire (p. 46); il salue au passage la publication de quelques indicateurs par le Ministère de l'Éducation et demande que l'on accepte "maintenant de s'attaquer à la difficile identification d'indicateurs de qualité" (p. 77). Dans son rapport de 1986-1987 (publié aussi en 1987), le Conseil réaffirme l'importance et l'urgence d'instaurer dans le monde scolaire des pratiques régulières et cohérentes d'évaluation, utilisant, par exemple, "des indicateurs chiffrés et systémiques" (p. 39). D'autre part, certains passages - traitant, notamment, de questionnaires propres à l'analyse et à l'évaluation institutionnelles (p. 38) - peuvent laisser planer des doutes sur ce que recouvre le terme indicateur.

Il faut enfin signaler la publication par le Ministère de l'Éducation, à la même époque (Direction générale de la recherche et du développement, 1987) d'un premier recueil d'"indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire" à l'échelle du Québec, avec quelques ventilations selon les régions. Il s'agit de statistiques commentées sur les finances de l'éducation, le "cheminement scolaire" et les résultats des élèves à certaines épreuves administrées par le Ministère.

Nous demeurons encore très loin d'un examen complet de la documentation québécoise sur les indicateurs de l'éducation. Mais le peu qui vient d'être rappelé suggère que ces indicateurs n'existent à peu près pas, qu'on en réclame avec insistance et que, lorsqu'on en parle, c'est souvent dans le contexte d'une "philosophie" des indicateurs: leur nécessité, les conditions idéales de leur utilisation, leur cadre administratif, la déontologie qui s'y rapporte.

Aux États-Unis, où le souci d'évaluer les phénomènes scolaires ne fait que grandir, la pratique des indicateurs existe ici et là, mais à l'état inchoatif, si l'on en croit Kaagan et Smith (1985), tandis que la recherche donne les signes d'une forte effervescence. La revue Phi Delta Kappan, par exemple, publiait en mars 1988 un numéro spécial sur les indicateurs, avec un accent particulier sur ce qui concerne les politiques globales et les grands systèmes. Cet accent, il faut le dire, semble d'ailleurs prédominer dans l'ensemble de la documentation pertinente. On en trouve un autre reflet dans un numéro quasi complet du bulletin Evaluation Comment, préconisant des plans d'ensemble en vue d'évaluer simultanément, d'une part, les établissements et organisations scolaires d'un État et, d'autre part, les apprentissages des élèves (Bock et Mislevy, 1987).

Quant au travail que voici, on verra qu'il s'efforce, au-delà des idées générales, d'aller aussi loin que possible dans la sphère du concret. D'autre part, il est moins centré sur des phénomènes globaux que sur l'activité éducative observable à l'échelle des écoles, voire des classes. Tels sont ses partis pris et tel est l'éclairage qui sera projeté sur la nature de l'indicateur, sur ses variétés et même, dans une mesure modeste, sur ses conditions de fabrication et ses modes d'emploi. Et tel est aussi l'ensemble d'idées - empruntées à droite et à gauche et devenues miennes - que je souhaiterais pouvoir exposer en long et en large si un administrateur me chargeait d'amorcer, demain matin, la fabrication de quelques indicateurs.

2

Qu'est-ce qu'un indicateur ?

Autant d'auteurs, autant de conceptions de l'indicateur! Pour déblayer le terrain, nous nous attarderons d'abord assez longuement à une définition modérément exigeante - celle de "l'indicateur au sens strict" - puis nous verrons qu'elle se situe à mi-chemin du non-structuré et du très rigoureux.

2.1 L'INDICATEUR AU SENS STRICT

L'un des indicateurs les plus utilisés dans l'entreprise industrielle - et dont certains milieux scolaires ont fait l'expérience - est le taux d'absentéisme ou simplement le pourcentage d'absences. Cet exemple nous servira à comprendre ce qu'est un indicateur au sens strict. Dans cet exposé, nous ne l'appliquerons qu'aux élèves - et non au personnel - mais les transpositions vont de soi.

2.1.1 Définition de l'indicateur

Parmi les auteurs qui ont déjà travaillé sur des indicateurs, je crois que la majorité ne désavoueraient pas une définition du genre de celle-ci.

> On appelle indicateur un élément statistique qui, au-delà de son sens premier et obvie, éclaire une autre réalité de façon probable, avec possibilité de comparaison dans le temps.

Au cas où la très grande simplicité de cette formule ne serait pas évidente, hâtons-nous de la commenter et de l'illustrer, segment par segment.

a) ...Un élément statistique... Ce qu'il y a de générique dans l'indicateur, c'est qu'il s'agit toujours et partout d'une réalité statistique, c'est-à-dire d'un ensemble de données numériques, et non simplement d'une idée, notion, étiquette ou catégorie logique. En ce qui concerne l'absentéisme, par exemple, on dira: aujourd'hui, dans l'ensemble des classes de notre école, où 900 élèves sont inscrits, on compte 27 absences, soit un taux de trois pour cent.

Le malentendu peut-être le plus courant - aux États-Unis comme au Québec - est celui qui consiste à appeler indicateur ce qui, en réalité, n'est qu'une idée, un concept, un critère quelconque. Au terme d'une recherche sur la "qualité de l'éducation", tel auteur prétendra, par exemple, avoir identifié onze indicateurs de la "bonne" école secondaire: premièrement, le directeur s'y emploie davantage à animer le milieu qu'à le contrôler; deuxièmement, les élèves sont contents d'y rentrer le lundi matin; etc. Or, il s'agit là, pour le sens commun comme pour les dictionnaires, de simples critères; d'après le Petit Robert, entre autres, un critère est "ce qui sert de base à un jugement". Par conséquent, présenter un tel critère, en l'absence de tout chiffre, comme un indicateur constitue un abus de langage qui risque de brouiller la communication.

b) ...Une autre réalité... Un pourcentage d'élèves absents, de soi, est un élément statistique intéressant, peut-être utile à connaître, mais fort banal. Il ne devient un indicateur que dans la mesure où on le considère comme le reflet, le signe, la manifestation d'autre chose. On sait (ou on a des raisons de croire) que le pourcentage ou le taux d'absence est en corrélation - inverse, en l'occurrence - avec la motivation des élèves pour leurs études: plus le taux est élevé, moins les élèves sont motivés. Ce même taux est aussi en corrélation avec la satisfaction globale des élèves à l'égard de leur école. Voilà l'interprétation classique de l'absentéisme, tout à fait semblable à celle qui a cours au sujet des salariés d'une entreprise. Il existe sans aucun doute une foule d'autres possibilités de mise en corrélation, peut-être fort utiles, mais qui restent à inventer.

La spécificité de l'indicateur tient donc à la signification, à la portée qu'on lui attribue. Il s'agit d'une réalité toute relative.

Ces explications semblent-elles triviales et superflues? Signalons alors un autre abus de langage, qui consiste à appeler indicateur un élément statistique dont la signification ne déborde pas l'objet directement mesuré. Ainsi, dans un rapport récemment publié par un département universitaire, celui-ci entreprend de se décrire au moyen d'un tableau constitué de deux colonnes, coiffées respectivement des titres CARACTÉRISTIQUES ET INDICATEURS. Parmi les "Caractéristiques" se trouve la mention Effectif étudiant, en regard de quoi on peut lire, dans la colonne "Indicateurs", le nombre 176. Or, ce nombre de 176 inscriptions n'est pas le reflet, le signe de l'effectif: plutôt, le nombre d'inscriptions constitue l'effectif, l'en est la mesure directe et parfaite! Remarquons que le nombre d'élèves inscrits pourrait être légitimement proposé comme un indicateur du prestige de telle faculté, par exemple, ou de l'attrait qu'elle exerce sur les élèves du collégial.

Il existe aussi des cas moins clairs. D'après la règle que nous discutons, a-t-on raison de dire que les notes scolaires d'un groupe d'élèves sont un indicateur de leur succès dans les études? Si l'on pense au succès apparent et officiel, on conviendra sans doute qu'il s'agit d'une seule et même réalité: en effet, les notes constituent l'expression numérique du succès, et le succès se définit

par les notes obtenues. Mais si, par succès, on entend la réussite réelle, profonde et durable de l'apprentissage, on conviendra que les notes en sont tout au plus un reflet, un signe approximatif, un indicateur. Telle serait, du moins, ma solution à ce problème un peu byzantin.

c) ...De façon probable... Si le taux d'absences, en augmentant, signifie une baisse de la motivation, cette signification n'est évidemment pas absolue, mais générale, habituelle, statistique, liée à la loi des grands nombres. Pour une journée ou même un mois en particulier, l'augmentation du taux peut être occasionnée par quelque circonstance fortuite, notamment par une épidémie quelconque. La dite augmentation pourrait donc s'observer à un moment où la motivation des élèves est généralement à la hausse.

C'est que l'indicateur joue son rôle par voie de corrélation. Plus justement, la relation entre l'indicateur et la réalité qu'il reflète se conforme au modèle de la corrélation statistique. Je suppose que, pour expliquer cette notion, les manuels contemporains continuent à utiliser l'exemple classique, celui du lien entre la taille des personnes et leur poids: plus on est grand, plus on est lourd, sans doute, mais cette généralisation n'est certaine que pour un groupe assez nombreux et pris au hasard dans une population; pour les cas particuliers, elle souffre de nombreuses exceptions.

Même si le personnel de l'école établit le taux d'absence en comptabilisant les seules absences non justifiées ou mal justifiées, il pourra se produire des défaillances de l'indicateur: il est toujours possible qu'au lendemain de certains résultats d'examens, par exemple, une baisse de motivation survienne chez dix pour cent d'un groupe d'élèves, dont quelques-uns feront l'école buissonnière, mais que cette baisse soit compensée - ou plus que compensée - par une remontée de motivation chez vingt pour cent du même groupe. Or, l'indicateur que nous examinons - l'absentéisme - ne tient compte que de l'élément négatif.

Enfin, il va de soi que la valeur des indicateurs varie considérablement selon les sortes de statistiques et selon la nature des réalités scolaires qu'elles sont censées éclairer. Par exemple, si le taux d'absence entretient une corrélation relativement serrée avec la motivation pour les

études, il semble également pouvoir servir d'indicateur à l'égard des services de la vie scolaire, chargés d'organiser la vie collective de façon acceptable et agréable en dehors des heures de cours: mais dans ce dernier cas, la corrélation devrait, selon toute vraisemblance, s'avérer beaucoup plus lâche. Une recherche pourrait élucider ce point.

En somme, recourir à des indicateurs, c'est accepter de vivre avec des probabilités plutôt que des certitudes, c'est accepter de tabler, à l'occasion, sur une information défectueuse. Pour diminuer les risques d'erreur, les bons auteurs recommanderont d'utiliser, dans toute la mesure du possible, plus d'un indicateur à la fois. Mais le risque d'erreur n'est jamais aboli. Telle est la condition humaine.

d) ...Comparaison dans le temps... L'usage veut que l'on réserve le terme indicateur pour des statistiques répétées à intervalles plus ou moins réguliers, de façon à dessiner la courbe d'une évolution et à favoriser des comparaisons. La première fois que vous effectuez un certain relevé - par exemple, celui des élèves de telle école qui continuent à participer aux différentes activités parascolaires en fin de trimestre - les données obtenues, pour éclairantes qu'elles soient, n'ont pas encore le statut d'indicateur au sens plein: elles y accéderont au trimestre suivant si vous faites alors un relevé semblable au précédent, dans des conditions semblables, pour aboutir à des résultats comparables.

Avec d'autres, j'estime que cet élément de la définition n'est pas vraiment essentiel et qu'on pourrait, par conséquent, en faire l'économie. Mais il n'est certes pas sans base rationnelle: car la possibilité de lire une évolution ou d'observer un ensemble de fluctuations constitue évidemment une grande richesse, tout en posant des problèmes d'interprétation très délicats.

Remarquons que les indicateurs permettent souvent d'autres sortes de comparaisons (par exemple, entre écoles ou programmes à un même moment); mais ces possibilités n'entrent pas dans la définition.

Au terme de cette réflexion sur la nature de l'indicateur "au sens strict", on conviendra, je l'espère, que la définition demeure aussi simple et aussi peu contraignante que possible. En particulier, elle ne précise pas a priori le degré de justesse ou d'utilité qu'une statistique doit présenter pour pouvoir s'appeler indicateur. Dans cette perspective, le champ des indicateurs est extrêmement vaste. On peut supposer au départ - et la recherche pourra éventuellement confirmer - que les uns sont plutôt commodes, et les autres, onéreux, que les uns renseignent remarquablement bien, et les autres, à peine mieux qu'au hasard, etc. Mais le statut d'indicateur fait abstraction de tout jugement de valeur et convient à toute statistique répondant aux conditions minimales de la définition.

2.1.2 Remarques sur la définition

Remarquons maintenant quelques implications de notre définition de l'indicateur au sens strict.

2.1.2.1 Les indicateurs les plus simples

Ajoutons d'abord une mise au point d'ordre sémantique. Dans la pratique, l'indicateur qu'on porte à l'attention d'un groupe de personnes ou qui fait l'objet d'une publication est souvent obtenu en additionnant des données partielles ou en les manipulant de quelque façon pour obtenir un total général, ou un quotient, ou une moyenne, etc. Par exemple, le taux d'absences pour une école peut s'obtenir en additionnant les nombres d'élèves absents de toutes les classes, puis en divisant ce total par celui des élèves inscrits dans ces mêmes classes. Or, ce qu'il convient de souligner, c'est que les données les plus simples et les plus partielles peuvent être elles-mêmes considérées comme des indicateurs, au même titre que les statistiques plus englobantes dont elles constituent les éléments. Ainsi, un enseignant serait justifié de désigner du nom d'indicateur le taux d'absence observé dans telle classe pour tel trimestre, et il trouverait naturel de le confronter à cet indicateur plus large, plus stable et plus généralement connu que constitue le taux d'absence pour toute l'école.

2.1.2.2 Importance de la méthode de production

La deuxième remarque semble aller de soi: c'est qu'il ne suffit pas toujours de nommer un indicateur pour que tout interlocuteur sache clairement de quoi on parle. Ainsi, nous l'avons vu, le pourcentage d'absences peut être déterminé de façon plus ou moins sévère, et à différents moments de la journée, etc. Kaagan et Smith (1985) notent que les taux officiels d'absence sont relativement faibles dans les écoles de Californie, parce que celles-ci ne comptabilisent pas les absences motivées.

Généralisons: à bien des égards, il faut affirmer que la méthode de production des données fait partie intégrante d'un indicateur.

2.1.2.3 Une mesure indirecte et d'utilité variable

Nous l'avons vu, la statistique qu'on peut nommer indicateur est celle qui, en plus de mesurer un certain phénomène (e.g., les absences chez les élèves) de façon directe, en mesure un autre (e.g., la motivation du groupe d'élèves) de façon indirecte, selon le modèle de la corrélation statistique et, conséquemment, de façon approximative et imparfaite.

La raison d'être de l'indicateur réside donc, de façon générale, dans le fait que certains éléments de réalité ne se laissent pas - ou pas commodément - scruter de façon directe. Mais il arrive souvent que le détour soit inutile, parce qu'il est possible de mesurer de façon simple, économique et fiable, l'objet même auquel on s'intéresse.

Par exemple, sachant qu'il existe régulièrement une corrélation positive assez importante entre le degré d'ancienneté des salariés et leur place sur l'échelle des traitements, on pourrait logiquement considérer le degré d'ancienneté moyen (ou médian) d'un groupe d'enseignants comme une indicateur du traitement moyen (ou médian) qui leur est versé, conformément à la définition de l'indicateur au sens strict. Mais lorsqu'on a sous la main des données précises sur les salaires, on a rarement des motifs sérieux de chercher à estimer ceux-ci à l'aide d'un indicateur (sinon pour fins de vérification ou de recherche).

Dans la même veine, citons les résultats d'une recherche menée à l'Université Stanford sous la direction de Dornbusch (sans date). Celui-ci a pu observer, dans l'enseignement secondaire, une corrélation particulièrement élevée entre les notes scolaires des élèves, d'une part, et, d'autre part, certaines statistiques portant sur leurs activités hors de l'école et sur leurs relations avec leurs parents. Le chercheur exprime cette corrélation en affirmant que les activités extrascolaires des élèves ainsi que leurs relations avec leurs parents sont d'excellents indicateurs de leur succès en classe. Cette conclusion est sans doute utile à connaître, puisqu'elle contribue à démêler l'écheveau des facteurs du succès, et ce n'est pas moi qui vais chicaner sur l'emploi du terme indicateur. Mais celui-ci - prenons-y garde - n'implique aucunement l'idée que les écoles auraient avantage à produire régulièrement des données dans le but d'avoir des indicateurs des notes scolaires en plus des notes elles-mêmes! Car les statistiques de l'administration pédagogique et celles de la recherche ne visent pas nécessairement les mêmes buts.

En somme, il ne suffit pas de savoir qu'une corrélation existe ou de penser qu'on pourrait l'établir pour qu'il y ait lieu d'y recourir: c'est une affaire de circonstances et de discernement. Cependant, comme principe général, on peut proposer que la valeur propre de l'indicateur, son rôle irremplaçable, s'affirme surtout dans les cas nombreux où la réalité qu'on désire connaître est trop complexe ou trop abstraite - j'ai failli dire: trop importante - pour se mesurer directement: motivation, climat social, sens civique, caractère stimulant d'un enseignement, respect mutuel, attitudes démocratiques de la direction, formation d'une pensée personnelle, acquisition de bonnes techniques de travail intellectuel, participation des parents d'élèves à l'activité de l'école, etc., etc.

En deux mots, l'indicateur comme tel - c'est-à-dire comme indicateur - donne toujours une mesure indirecte qui est souvent la seule possible. Il reste à savoir si on accepte de s'en contenter!

2.1.2.4 Critère, indicateur et standard

Enfin, il n'est peut-être pas inutile de souligner que l'indicateur et le critère forment, avec le standard, un groupe de notions corrélatives.

Voici une façon commode de décrire leurs relations. Redisons au départ que, dans la sphère de l'éducation, certaines réalités de très grande importance, comme la motivation des élèves pour leurs études, ne peuvent pas être appréhendées directement: ce fait nous incite à en chercher des signes, des manifestations susceptibles de fonder notre connaissance, notre jugement. L'un des signes de la motivation, en toute logique, c'est la tendance des élèves à être physiquement présents à l'école ou, au contraire, à s'en s'absenter, et c'est aussi le comportement correspondant. Or cette réalité significative, exprimée de façon générale et abstraite - "conduite relative à la présence physique", par exemple, ou simplement "présence physique"- s'appelle un critère (de la motivation, en l'occurrence); exprimée sous forme numérique, - par exemple, en pourcentage d'absence - elle prend le nom d'indicateur. Quant au standard, ce terme désigne ordinairement, parmi l'ensemble des valeurs numériques que l'indicateur est susceptible de prendre, une valeur particulière qu'on se fixe comme objectif à atteindre. Par exemple, dans une école où le taux d'absence est de six pour cent, le personnel pourrait s'engager à tout mettre en oeuvre pour que le taux baisse à quatre et demi pour cent l'année suivante et à trois pour cent deux ans plus tard, etc. Un standard est toujours déterminé de façon arbitraire (au sens non péjoratif du terme, bien entendu; voir l'ouvrage classique de Glass, 1978).

Finalement, remarquons que l'indicateur, expression chiffrée d'un critère, ne saurait exister sans celui-ci. En revanche, il existe une infinité de critères pour lesquels on n'a pas découvert d'indicateurs. Pour donner un exemple sur dix millions, on peut soutenir que l'honnêteté intellectuelle est impossible à étudier en elle-même, dans toute sa généralité, et qu'elle a pour critère, entre autres, la tendance à ne pas présenter les idées d'autrui comme si on les avait soi-même inventées; cependant, il ne semble pas exister actuellement d'indicateur qui y corresponde.

2.2 D'AUTRES CONCEPTIONS DE L'INDICATEUR

Je l'ai mentionné plus haut, il me semble que la définition précédente recueillerait pas mal de votes de la part des personnes qui ont déjà travaillé à produire ou à interpréter des statistiques, sinon des indicateurs; elle n'est pas sans trouver d'appui, par exemple, dans le tableau composite présenté par Gingras (1977) au terme d'une étude comparée de différentes tendances: l'indicateur implique quantité, il "est un signe à quoi on reconnaît" autre chose, il permet comparaison dans le temps.

Mais il existe bien d'autres façons de voir les choses.

2.2.1 L'indicateur au sens large

En particulier, un grand nombre d'auteurs discutent l'usage des indicateurs sans les définir avec soin ou sans les définir du tout. Aubégny (1987), par exemple, propose les notions suivantes:

> Indicateur: tout phénomène témoignant de l'existence d'un autre. Indicateurs éducationnels: éléments permettant de connaître l'état d'un ensemble éducatif à un moment donné (p. 34).

Actuellement, dans la majorité des cas - sauf erreur - l'analyse permet de conclure que le terme indicateur désigne simplement ceci:

> toute statistique propre à guider l'action en matière d'éducation; spécialement, toute statistique susceptible d'être exploitée par les pouvoirs publics ou par les administrations scolaires - à l'échelle d'un État, d'une région, d'un établissement - comme facteur

à considérer dans une prise de décision.

Je propose d'appeler ce qui précède "indicateur au sens large". Remarquons que, dans les travaux et rapports qui s'en tiennent à ces indicateurs-là, on pourrait reviser le texte en substituant mécaniquement le mot statistique au mot indicateur! En effet, les auteurs se bornent à présenter des données numériques qu'ils estiment utiles à connaître, sans se poser d'autres questions. Parmi ces données, il s'en trouve probablement qui mériteraient le statut d'indicateurs au sens strict, parce qu'elles ont une signification très large, débordant ce qui est directement mesuré; mais cet aspect n'est pas systématiquement pris en considération. Telle est la version candide - j'allais dire: l'aveu - de Kaagan et Smith, entre autres: "Une statistique devient un indicateur lorsqu'elle peut être utile dans la détermination de lignes de conduite". Et aussi: "Un indicateur de l'éducation informe sur la santé du système scolaire" (1985, p. 22). Cette même conception semble sous-jacente à une étude où Neppl (1985) décrit un système d'"indicateurs" dont le Colorado, à son avis, aurait avantage à se doter: or, sans préciser la nature ni les fonctions des statistiques envisagées, l'auteur se borne à énumérer les objets qu'il conviendrait de mesurer (e.g., la compétence des maîtres, la progression scolaire des élèves), en distinguant les cinq paliers suivants: l'établissement, le district scolaire, l'État, le pays, les relations internationales. Enfin, l'inspiration qu'on retrace dans le premier recueil d'indicateurs publié par le Ministère de l'Éducation du Québec (Direction générale de la recherche et du développement, 1987) semble essentiellement de même nature.

2.2.2 L'indicateur au sens le plus strict

Aux antipodes de l'indicateur au sens large se situe l'indicateur au sens le plus strict et le plus ambitieux - démesurément ambitieux, à mon avis - dont il n'existe peut-être aucun spécimen réel où que ce soit. Si je le mentionne, c'est que les cas extrêmes aident souvent à décanter l'essentiel, à fixer les idées.

De quoi s'agit-il donc? Certains théoriciens ont pensé qu'il faudrait s'orienter, en éducation, vers la construction d'indicateurs qui comporteraient des valeurs critiques. L'analogie est facile à établir avec la fonction du thermomètre dit médical: en effet, l'échelle des températures comporte, pour telle catégorie d'organismes homéothermes (et compte tenu de l'âge et de diverses circonstances), un point précis, "normal", de part et d'autre duquel on présume un dérèglement, un mauvais état de santé. De même, un indicateur servirait de signal d'alarme si on pouvait établir que, lorsqu'il atteint une

certaine valeur numérique prédéfinie, telle situation malencontreuse est probablement sur le point de se produire dans un système scolaire, dans une école, etc. Dans une veine très voisine, Kaagan et Smith écrivent:

> Par exemple, si nous savions que l'éducation fait des progrès dès que le rapport numérique élèves-maître devient inférieur à 17 pour 1, nous saurions du même coup, en observant un rapport de 19 pour 1, qu'une diminution de celui-ci serait de nature à améliorer la santé du système (1985, p. 23).

Je parie, pour ma part, que de telles conceptions demeureront chimériques pour les cent prochaines années. Chose certaine, la plupart des auteurs actuels, y compris les derniers cités, n'en demandent pas tant avant d'admettre l'utilité d'un indicateur, même au sens très large!

3

Panorama des indicateurs

Après avoir essayé, au début de ce travail, de cerner le propre des indicateurs et avant de comparer ceux qui ont cours en éducation à ceux des domaines limitrophes - ce sera l'objet de la section suivante - nous allons donner à l'exposé un ton plus concret: afin de mettre en lumière la remarquable variété des indicateurs, nous en survolerons successivement les sources, les catégories (ou espèces) et les fonctions informatives.

3.1 LES SOURCES

Nous l'avons vu, c'est un certain usage des statistiques - et non une caractéristique intrinsèque - qui en fait des indicateurs: autant dire qu'en principe, toutes les statistiques peuvent fournir matière aux indicateurs, et que ceux-ci trouvent leurs sources dans des statistiques de toutes origines. Par exemple:

- Statistiques démographiques (recensements, etc.)
- Statistiques et dossiers de base des administrations

- Enquêtes périodiques pour fins d'administration courante ou en vue de produire des indicateurs

- Examens standardisés

- Mesures "inaperçues" ("unobtrusive measures", "nonreactive measures": observations "discrètes", peu "dérangeantes"; par exemple, nombre d'élèves qui ont une voiture à leur disposition, comme indice de niveau socio-économique. Sur ce point, l'ouvrage classique de Webb (1966) ne semble pas dépassé).

3.2 LES CATÉGORIES

De nombreux auteurs ont proposé des catégories d'indicateurs: nous en examinerons quelques-unes et profiterons d'une si belle occasion pour regarder aussi, au passage, des spécimens d'indicateurs; nous n'hésiterons d'ailleurs pas à anticiper sur la section suivante, qui nous conduira hors du domaine de l'éducation. L'examen sera sommaire, et, faute de considérer - ce qui serait fastidieux - les définitions mêmes sur lesquelles s'appuient les catégories, celles-ci ne paraîtront peut-être pas parfaitement cohérentes. On trouvera néanmoins commode de les utiliser comme étiquettes descriptives. En outre, prises en bloc, elles couvrent assez complètement le terrain des indicateurs de l'éducation.

a) Qualité, activité, etc.

Groupons d'abord quelques distinctions qui, sans vraiment former un système, s'éclairent l'une l'autre:

- indicateur de qualité (performance, rendement)

- indicateur de résultat non intentionnel

- indicateur d'activité

- indicateur ambigu ou polyvalent

On appelle indicateur de qualité, ou de performance[1], ou de rendement, celui qui a pour but explicite de fonder un jugement de valeur, un jugement sur la qualité, l'efficacité, le bon fonctionnement de telle ou telle réalité de l'éducation (école, programme, équipement, etc.). En d'autres mots, il s'agit de savoir si cette réalité s'exerce ou produit ses effets conformément à ce qui est jugé bon, à ce qui est désiré, ou, au contraire, si les processus ou les effets sont décevants, inférieurs à l'attente. (Qu'on pense, entre dix mille exemples, au nombre de mots qui composent le vocabulaire actif des sortants du secondaire, ou leur vocabulaire passif, etc.). Selon une croyance extrêmement répandue, l'indicateur de qualité suppose qu'on puisse mesurer ou estimer l'écart entre une intention, un but, un objectif, d'une part, et, d'autre part, le résultat, l'issue, l'aboutissement observé; il serait donc illusoire de vouloir déterminer la qualité d'une entreprise d'éducation qui n'aurait pas un système de buts et d'objectifs un peu articulés. Quoi qu'il en soit, il s'agit là, je pense, de la variété d'indicateurs la plus en demande, celle dont le plus d'auteurs - y compris, au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation - réclament la création avec insistance.

On peut néanmoins être d'avis que l'entreprise d'éducation produit certains résultats de grande importance, positifs ou négatifs, qui ne correspondent d'aucune façon aux visées de l'école, qui ne peuvent donc pas être considérés formellement comme des succès ni des échecs pour le monde scolaire, et qui cependant peuvent être décrits par des indicateurs. Par exemple, en donnant aux jeunes des deux sexes l'occasion de partager les mêmes études, les collèges et universités contribuent vraisemblablement - indirectement, sans doute - à la formation de couples et de foyers caractérisés par une relative homogénéité culturelle. Or, ce résultat n'a rien à voir, semble-t-il, avec les buts avoués de l'enseignement postsecondaire, mais il n'y a pas lieu pour autant de se fermer les yeux: le pourcentage des étudiants et jeunes diplômés d'un collège qui se marient entre eux, par exemple, constitue un indicateur social des plus intéressants, du type indicateur de résultat non intentionnel. Michael Scriven (1974) a insisté plus que quiconque sur la nécessité d'examiner tous les aboutissements de l'activité scolaire, et non seulement ceux que l'autorité aura identifiés d'avance sous forme d'objectifs: sinon, on risque évidemment de ne jamais apercevoir certaines

---

(1) En français courant, d'après le Robert, lorsqu'on parle de "performance" en dehors du domaine des sports, on évoque une réussite digne de mention, un exploit.

conséquences dignes de mention, tout particulièrement les conséquences néfastes ou malencontreuses. L'analyse de ces résultats non intentionnels ("unintended outcomes") fournit matière à ce qu'on appelle évaluation sans égard aux buts ("goal-free evaluation"). Pour ma part, je trouve étonnant que la position de sens commun dont Scriven s'est fait le champion ait fait si peu de bruit.

En contraste avec le souci de la qualité, Jones (1977) estime qu'il faut admettre l'existence d'indicateurs d'activité, qui portent seulement sur une quantité, un volume, une fréquence, une intensité, et ne renseignent pas réellement sur le caractère plus ou moins "bon" ou "mauvais", sur le caractère de réussite ou d'échec présenté par la situation ainsi décrite. Par exemple, le nombre d'étudiants qui se présentent chaque jour à telle bibliothèque scolaire constitue simplement un indicateur de l'activité de celle-ci et ne renseigne guère sur la façon plus ou moins satisfaisante dont elle joue son rôle ni sur les profits que les étudiants en retirent.

Mais revenons à l'homogénéité culturelle des couples ainsi qu'à l'indicateur correspondant, soit le pourcentage des étudiants et jeunes diplômés d'un établissement postsecondaire qui se marient entre eux. Cette réalité, semble-t-il, ne se situe pas de façon absolument claire et nette par rapport au bien de la société (et encore moins, faut-il le souligner, par rapport à la qualité de l'institution d'enseignement). On peut facilement concevoir que l'homogénéité culturelle du couple risque, au-delà d'un certain seuil, de devenir appauvrissement personnel ou social, et on éprouve le besoin de préciser bien davantage la notion d'homogénéité et même l'indicateur correspondant - étudiants de même niveau? de même spécialité? - avant d'y attacher quelque valeur générale, positive ou négative. C'est dire qu'il existe des indicateurs ambigus. Carr-Hill et Magnussen (1973), qui explorent cette notion, en donnent comme type le taux d'abandon des études d'un établissement postsecondaire; lorsqu'il atteint une valeur élevée, ce taux peut être le signe d'une piètre organisation ou, au contraire, d'un système empreint de souplesse et de réalisme, encourageant les jeunes à échelonner leurs études au besoin: d'où la notion et l'expression - rares, à vrai dire - d'indicateur polyvalent. À l'heure actuelle, dans nos sociétés, le taux d'abandon des études après le secondaire ne signifie pas grand-chose par lui-même; on devrait l'interpréter à l'aide de données portant, par exemple, sur les motifs de l'abandon. Faute de tels raffinements, les statistiques sur ce phénomène brut demeurent tout de même intéressantes et centrales pour toute description de l'éducation postsecondaire. En somme, pour la grande majorité des établissements de ce palier - probablement pour tous - le taux d'abandon peut être perçu, selon le point de vue, comme un indicateur de qualité ou comme un indicateur de résultat non intentionnel qui, de toute façon, s'avère hautement ambigu.

Dès lors, certains refuseront de parler d'indicateurs pour des réalités - comme le taux d'abandon des études, le nombre d'inscriptions, etc. - dont on peut à bon droit se demander ce qu'elles peuvent bien indiquer en dehors de leur sens obvie: qu'il y a plus ou qu'il y a moins d'élèves! Il faut cependant noter que tous les phénomènes qu'on cherche à décrire au moyen d'indicateurs comportent une part plus ou moins grande, souvent très grande, d'ambiguïté; même la "belle performance" en lecture d'un groupe d'écoliers de deuxième année pourrait s'expliquer en partie par un certain forçage. Chose certaine, la plupart des indicateurs utilisables comportent suffisamment d'ambiguïté pour qu'on doive éviter de les utiliser isolément et de façon automatique.

b) Indicateur ou indice

On a proposé différents critères pour essayer de distinguer la signification des termes indicateur et indice. Il semble que, de façon assez générale, on préfère parler d'indice pour désigner une statistique obtenue en manipulant d'autres statistiques; tel est le cas, par exemple, de l'indice général des prix, basé sur les coûts de toute une série d'articles. Le Conseil supérieur de l'éducation, par exemple, mentionne "les indicateurs, parfois regroupés en indices" (1987a, p. 46). Mais Gingras, après avoir confronté les opinions de nombreux auteurs, conclut avec raison qu'"on différencie mal indice et indicateur" (1977, p. 8).

c) L'échelle d'observation

Une distinction importante - qui demeure souvent implicite - concerne simplement l'échelle d'observation. Tel indicateur concerne en général la population d'un pays ou d'une vaste région (macro-indicateur; e.g., pourcentage des adultes capables de repérer les points cardinaux sur une carte routière) et tel autre concerne seulement un établissement scolaire, un programme, un groupe d'élèves (micro-indicateurs; e.g., pourcentage de diplômés en électrotechnique de tel collège qui trouvent du travail dans leur spécialité au plus tard six mois après leur sortie). Il existe souvent d'énormes différences entre ces deux variétés, tant au plan de la conceptualisation et des buts qu'au plan des techniques de fabrication et d'utilisation.

d) Indicateurs objectifs ou subjectifs

À un autre point de vue s'opposent l'indicateur objectif et l'indicateur subjectif. Le premier renseigne sur une réalité qui n'a rien à voir avec les opinions et sentiments des personnes concernées; il suppose que l'informateur ou les informateurs savent voir, entendre, lire

ou compter ce qui est évident et qu'ils en fassent un rapport honnête, non falsifié; le nombre d'élèves présents dans une classe un certain lundi matin à 8h45 en est un bon exemple. Au contraire, l'indicateur subjectif fait directement appel aux interprétations, il encourage l'expression des vues les plus personnelles; il cherche à refléter la réalité telle que perçue et assimilée par des vivants; on l'obtient ordinairement en interrogeant non pas seulement une personne responsable, un informateur digne de foi, mais un échantillon du groupe humain auquel on s'intéresse (par interview ou questionnaire); par exemple, on demande aux sortants d'une école secondaire, à chaque année, d'exprimer certaines opinions sur leur alma mater.

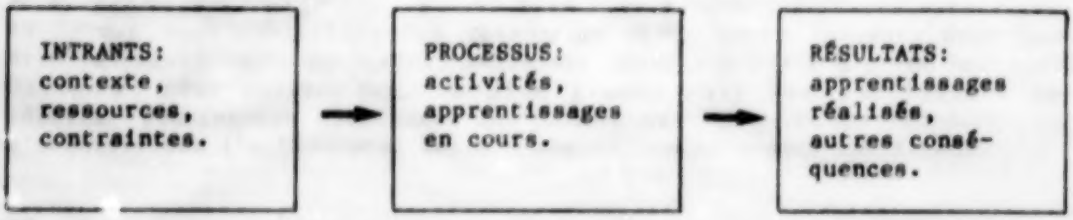
Entre ces deux extrêmes il y a évidemment place pour une multitude d'indicateurs qu'on pourra hésiter à qualifier de façon catégorique. Lorsqu'on demande, par exemple, à un groupe d'étudiants ou de travailleurs s'ils ont acheté un journal quotidien au cours de la semaine précédente - oui ou non - on compte évidemment obtenir des faits et non de vagues impressions. Certaines personnes pourront récuser cette pratique en citant - outre le vieux dicton sur "la mémoire, faculté qui oublie" - certaines expériences classiques de la psychologie expérimentale ou sociale qui démontrent le peu de fiabilité des rapports verbaux, et elles n'auront pas tort. Mais il reste que, dans bien des cas, il suffit d'interroger un nombre suffisant de personnes d'une catégorie donnée pour que les erreurs en plus et en moins tendent à se compenser. Il reste surtout ceci, que des données statistiques qui ont fait leurs preuves - e.g., celles des recensements des États modernes - sont fréquemment obtenues par interview. Il reste, au surplus, que pour explorer certaines réalités - comme les aspirations et les projets des gens - la méthode la moins incertaine consiste d'ordinaire à les interroger.

En somme, la dichotomie objectif-subjectif est médiocrement utile, en raison du sens flou des deux termes. Lorsqu'on l'utilise, il y aurait avantage à essayer de spécifier la sorte de subjectivité dont on parle: par exemple, expression nette et même très précise d'une attitude (e.g., pourcentage des étudiants "passablement satisfaits" et "très satisfaits" des cours obligatoires de français), ou estimation, c'est-à-dire approximation, dans l'ordre des faits (e.g., pourcentage des étudiants qui déclarent avoir acheté "souvent" ou "très souvent" un journal quotidien depuis un an), ou autre chose encore. Alors on serait moins embarrassé pour déterminer dans quelle mesure tel indicateur doit être considéré comme subjectif.

Quoi qu'il en soit, il paraît clair que le mouvement des indicateurs, dans son ensemble, vise à réduire le plus possible les différentes sortes de subjectivité susceptibles de fausser la perception des choses et le jugement. Lorsqu'on a le choix, la préférence va d'emblée aux statistiques dont le sens commun reconnaît l'objectivité.

e) Les éléments de l'entreprise scolaire

On sait que la recherche sur l'efficacité ou le rendement de l'école ("productivity of school") s'est fréquemment organisée à l'aide de schémas de sens commun du genre de celui-ci:



En deux mots, les résultats ("outcome", "output", "impact") de l'entreprise scolaire découlent du processus, lui-même conditionné par les "intrants" ("input"). (Certains théoriciens intercalent une phase dite de planification entre les intrants et le processus).

Or, on a identifié des catégories d'indicateurs pour correspondre à ces divers éléments de structure, notamment le premier et le dernier. L'indicateur de résultat est celui qui expose les conséquences ou "produits" de l'entreprise scolaire: apprentissages effectués par les élèves, mais aussi services rendus par l'école au milieu socio-économique, etc. Au contraire, l'indicateur d'intrant table sur les éléments qui "entrent dans le système" (ressources humaines, préparation des élèves, etc.). Citons le pourcentage d'enfants d'immigrants (qui nous a déjà servi d'exemple à un autre point de vue), le pourcentage de grades universitaires de deuxième et troisième cycles chez les enseignants d'une école secondaire, etc. Et s'il faut nommer un indicateur de processus, on pense au nombre de consultations données par les professeurs à leurs élèves hors de la classe.

Une analogie aidera à saisir le sens et la valeur respective de ces trois catégories: si l'on peut affirmer que tel restaurant est bon, c'est, selon l'indicateur de résultat, parce que les repas y sont savoureux; selon l'indicateur de processus, c'est parce que le cuisinier ne laisse rien au hasard; enfin, selon l'indicateur d'intrant, c'est parce que le cuisinier n'utilise que les meilleures denrées. Pour ma part, sans philosopher longtemps, je propose que l'indicateur de résultat est d'ordinaire le plus convaincant, et pas seulement au restaurant!

Aux États-Unis, il y a déjà un bon moment que des chefs de file de différents milieux ont commencé à exécuter des variations passionnées sur le thème suivant: "Nous sommes bien suffisamment renseignés sur les finances scolaires et sur tout ce que nous mettons dans le système: qu'on nous donne enfin de l'information sur ce que le système produit!" Mais dans les faits, les indicateurs de résultat (ou d'impact) - soit qu'on ait plus de mal à les fabriquer, soit qu'on s'y soit pris plus tard - ont été et demeurent nettement moins nombreux que les indicateurs d'intrant, selon Cooler (1975), Lawrence et Service (1977) et Kaagan et Smith (1985). Sur un plan plus général, Kirkwood notait, en 1975, que si l'évaluation des ressources était chose courante dans les établissements postsecondaires, celle des résultats était à peine amorcée. Du reste, même aujourd'hui, la plus grande part des indicateurs de résultat proviennent simplement des nombreuses épreuves de rendement ou d'acquisitions ("achievement tests") auxquelles on soumet les élèves.

f) Autres distinctions

Mentionnons enfin d'autres distinctions moins courantes.

Ainsi, dans certains contextes, on trouve l'opposition entre indicateurs de performance, concernant directement l'école - notamment les apprentissages des élèves - et les indicateurs sociétaux ("societal indicators"), relatifs à des phénomènes sociaux plus généraux, comme la fréquence des actes de délinquance dans la population de telle tranche d'âge. (Ce néologisme s'explique sans doute par le fait qu'on emploie déjà indicateurs sociaux dans un autre sens: voir la section Coup d'oeil hors de l'éducation.) Certains auteurs affirment que nombre de ces indicateurs non directement scolaires permettent, en principe, d'éclairer certains aspects de l'école.

On groupe aussi parfois les indicateurs relatifs à des réalités "manipulables", sur lesquelles les éducateurs ou les autorités scolaires ont prise (e.g., la formation pédagogique exigée des nouveaux professeurs), pour les opposer aux réalités inexorables, immuables, aux données de départ (e.g., un pourcentage d'enfants d'immigrants) avec lesquelles il faut apprendre à s'adapter pour donner à l'éducation toute son efficacité. Ces distinctions commodes ne permettent pas de classer sans discussion tous les indicateurs auxquels on peut penser; il n'est pas toujours facile, par exemple, de savoir si l'âge des bâtiments scolaires doit être considéré comme intangible ou comme modifiable par voie de remplacement!

Il existe encore bien des façons de découper des catégories d'indicateurs, comme l'illustre, entre autres, Grady (1974).

3.3 LES FONCTIONS INFORMATIVES

On peut croire que les fonctions les plus générales des indicateurs, au point de vue de l'information fournie - et non de l'usage qu'on en fait - tiennent dans les trois catégories qui vont suivre. Les deux premières, en dépit de leur allure de truismes, valent la peine qu'on s'y arrête, tant elles sont de nature à faire comprendre les différences fondamentales entre types d'indicateurs.

Posons au départ que l'indicateur au sens strict renseigne sur une entité quelconque relevant de la sphère de l'éducation: école, classe, système scolaire, manuel, groupe ou catégorie de personnes, règlement, coutume, objectif, événement spécial, processus d'apprentissage, résultat d'apprentissage, etc., etc.

a) Or, certains indicateurs portent sur une entité considérée globalement, dans son ensemble, en bloc. Tel est le cas, entre autres, du simple taux de satisfaction exprimé par les usagers à l'égard d'une école, du personnel d'un établissement, d'un cours, etc.

b) Certains indicateurs ont trait à une caractéristique particulière (propriété, qualité) de l'entité considérée: disponibilité du personnel d'un établissement, rigueur intellectuelle ou intérêt d'un enseignement, clarté d'un manuel, motivation d'un groupe d'élèves, etc., etc.

c) Certains indicateurs, enfin, peuvent indiquer (de façon probable, encore une fois) une relation causale, mais nous touchons là un problème beaucoup plus complexe; on le trouve généralement traité, dans les documents américains, dans le contexte plus large de l'educctional evaluation. Oui, si les élèves lisent plus de livres que l'an dernier, ce progrès dépend-il de la récente réorganisation de la bibliothèque? Et dans quelle mesure? Il convient à tout le moins d'éviter le sophisme du post hoc, ergo propter hoc et d'échapper à toutes sortes d'autres illusions - comme celle qui consiste à sous-estimer l'importance des facteurs familiaux dans le succès scolaire - grâce à des comparaisons, recoupements et autres astuces que les bons manuels décrivent en détail.

4

Coup d'oeil hors de l'éducation

Les imprécisions et les points d'interrogation qui occupent une bonne part de la section précédente se comprennent mieux dès qu'on se donne la peine de comparer les indicateurs de l'éducation à ceux des autres domaines d'activité; on trouvera ici sur le sujet quelques aperçus sommaires.

Ce qu'on appelle indicateurs sociaux désigne, en première approximation, les statistiques qui renseignent sur l'état, les caractéristiques et l'évolution des institutions sociales et de leurs organes ou rouages (agences, programmes, succursales, etc.); dans l'institution qu'est l'éducation, les rouages qui nous intéressent le plus sont les établissements scolaires ainsi que les organismes qui en règlent l'existence. Les indicateurs sociaux en éducation nous renseignent donc sur les écoles ou agences d'enseignement de tous ordres, sur leurs services, leurs buts, leurs clientèles, leurs façons de fonctionner, les conséquences de leur activité, etc.

Mais il faut souligner au préalable que le terme indicateur a été employé d'abord par les économistes: pour ceux-ci le taux de chômage, par exemple, est un indicateur de l'état de l'économie. Puis, lorsque d'autres spécialistes des sciences de l'homme ont commencé à interroger d'autres sortes de statistiques pour y trouver des "indications" sur divers domaines de l'organisation sociale - santé publique, justice, éducation, etc. - on a senti le besoin de souligner à la fois ce qui rapproche et ce qui sépare ces statistiques de celles des économistes et, très rapidement, on a pris l'habitude de désigner du nom d'indicateurs sociaux cet ensemble disparate constitué de tous les

indicateurs ne relevant pas de l'économique. La simplicité de cette expression, comme le remarque Sheldon (1975), risque de faire oublier le foisonnement de données de tous genres qu'elle désigne confusément. En pratique, lorsque le contexte est clair, on laisse d'ordinaire tomber le qualificatif "sociaux" et on parle d'"indicateurs" sans autre précision, à moins qu'on n'y ajoute l'une ou l'autre des spécifications énumérées ci-dessus: indicateurs de qualité, indicateurs d'activité, etc.

Sheldon (1975) déplore que trop d'éducateurs se laissent obséder par l'imagerie que fournit l'histoire des indicateurs, par la perspective de modeler étroitement les indicateurs de l'éducation sur les premiers spécimens connus, ceux des économistes; un tel complexe d'infériorité, à son avis, serait sans fondement dans la réalité.

Remarquons, pour notre part, que les indicateurs économiques les plus connus - produit national brut, taux de chômage désaisonnalisé, indice général des prix à la consommation, etc. - sont tous du type macro-indicateurs: ils concernent toute la population, ou le pays, ou les échanges de biens et de services en général, et ne donnent aucune sorte d'indications sur la situation des sociétés industrielles et commerciales ("corporations") et encore moins sur les usines particulières, les magasins et succursales bancaires, les exploitations forestières, etc. Il existe pourtant des statistiques annuelles confectionnées à l'échelle des genres d'entreprises et permettant à celles-ci de suivre leur évolution et d'évaluer leur rendement (volume de la production et des ventes, marge de profit, etc.) par comparaison avec les entreprises de même nature; cette sorte de statistiques, qu'on peut considérer comme des micro-indicateurs économiques et dont l'existence est peu connue, s'apparentent pourtant davantage à toute une large part des indicateurs de l'éducation, c'est-à-dire à ceux qui portent sur les établissements et sur leurs composantes, plutôt que sur le système scolaire pris en bloc.

Relevons aussi la croyance naïve selon laquelle les chefs de file du monde économique - et eux seuls - auraient la chance de trouver quasi automatiquement dans leur système d'indicateurs les "bonnes" solutions à leurs problèmes ainsi que les jalons nécessaires à une heureuse évolution. En réalité, le lien n'est pas toujours évident entre le phénomène étudié et les valeurs qu'il concrétise, et l'indicateur reste souvent muet sur ce qui est meilleur ou moins bon. Même la croissance du produit national brut est de plus en plus souvent estimée dangereuse pour l'équilibre de la planète et pour la survie des organismes qui en encombrent la surface: on ose aujourd'hui préconiser la "croissance zéro". En l'absence d'un statut clair et net par rapport à ce qui est "bon", certains indicateurs économiques fort ambigus pourraient donc être désignés - pour reprendre des termes définis ci-dessus pour l'édu-

cation - comme des indicateurs d'activité et non de qualité, de performance ou de santé.

Dans un autre secteur d'activité où l'usage des indicateurs s'est répandu, celui de la santé publique, on a remarqué l'ambiguïté de certains indicateurs, y compris l'un des plus connus, le taux de mortalité infantile (Cohen, 1975). Dans les sociétés qui, comme la nôtre, attachent en général beaucoup de prix à la vie individuelle, le phénomène observé répond clairement aux valeurs qui prévalent: presque tout le monde souhaite que le taux de mortalité infantile descende au plus bas (ce qui, incidemment, n'empêchera pas certaines personnes de juger aberrant qu'on cherche à prolonger toute vie humaine le plus possible et à tout prix). En revanche, le lien entre le phénomène mortalité infantile et les institutions sociales est complexe et ambigu: en effet, les pouvoirs publics tendent à considérer le taux de mortalité infantile comme un reflet de la qualité des services médico-hospitaliers, ce que les professionnels de la santé ne se gênent pas pour contester à l'occasion, si bien que cet indicateur particulièrement objectif peut donner lieu, dès qu'on cherche à l'interpréter, à des controverses sans fin. Cohen remarque que le taux de mortalité infantile entretient également des relations - changeantes et difficiles à préciser - avec des phénomènes sociaux tels que le taux de fertilité des femmes et les attitudes des couples à l'égard de la régulation des naissances; il y aurait même, semble-t-il, une relation non négligeable entre la mortalité infantile et une ou plusieurs composantes de l'éducation, en particulier tout ce qui a trait à l'enseignement de l'hygiène. Or, Cohen estime que la polyvalence même de cet indicateur est ce qui en fonde la valeur:

> Ce qui fait qu'un indicateur social est vraiment bon, c'est peut-être qu'il peut fournir à différentes sortes de gens des éléments différents qui sont cependant significatifs pour eux dans une perspective de planification sociale (1975, p. 26).

En effet, les professionnels de la santé, d'une part, et, d'autre part, les responsables des politiques relatives à la famille peuvent légitimement attacher à cet indice des significations bien différentes. En matière d'indicateurs, la polyvalence constitue sans doute le complément positif de l'ambiguïté.

Autre avantage décisif à ses yeux, l'usage d'un indicateur tel que le taux de mortalité infantile - mesure précise, susceptible d'être répétée au bout d'un laps de temps déterminé - invite à se fixer un objectif: on pourra décider, par exemple, de prendre toutes mesures utiles pour abaisser le taux de 9% à 6% au cours des quatre années qui

suivent, etc. Pour revenir sur une section antérieure, remarquons que le standard - ici, le pourcentage considéré comme provisoirement acceptable - est déterminé "arbitrairement" - ce dernier terme n'ayant aucune connotation péjorative - en fonction d'un examen réfléchi des possibilités, des ressources et des obstacles à vaincre, et non imposé par la logique ou par l'indicateur lui-même. Beaucoup estiment que ce genre de décision, ainsi liée à un ensemble de faits observables, repose sur des bases plus solides qu'une simple résolution d'"améliorer la situation dans toute la mesure du possible".

Cohen remarque par ailleurs que les statistiques de la mortalité infantile prennent tout leur sens lorsqu'on peut les ventiler ("to disaggregate") à divers points de vue: selon les régions ou quartiers, selon le niveau socio-économiques des familles, etc.

Sans prétendre faire un tour d'horizon - même rapide - rappelons ici que l'une des réalités les plus fréquemment étudiées dans toutes les sciences sociales, le niveau socio-économique, est généralement estimé à l'aide de deux indicateurs: le revenu et les années de scolarité. S'il s'agit de familles, on pourra tabler sur le revenu global, de toutes provenances, et sur la somme des années de scolarité des parents; toutes sortes de variations techniques sont défendables. On connaît aussi le quotient de logement, qui consiste à diviser le nombre de pièces d'un logement par le nombre de personnes qui l'habitent.

En bref, comme ces notes ont voulu le montrer, la diversité des domaines d'application - économie, santé publique, éducation, etc. - ne semble pas déterminer de variations fondamentales dans la structure des indicateurs, ni dans leurs possibilités, ni dans les problèmes posés par leur usage.

5

Indicateurs de qualité ou indicateurs descriptifs

Ainsi donc, en Amérique du Nord à tout le moins, ceux qui s'intéressent à l'école - ou simplement aux finances publiques - non seulement réclament des indicateurs, mais, dans des cas nombreux, tiennent à préciser qu'il s'agit, de préférence, d'indicateurs de qualité; au Québec, nous l'avons vu, le Conseil supérieur de l'éducation (1987a) s'en charge fort bien. Je m'en voudrais de troubler ce concert de ma voix discordante, mais j'expliquerai pourquoi, si j'étais le chef de choeur, j'essaierais de garder ce refrain collectif dans le pianissimo.

Chaque fois qu'une déclaration publique réaffirme l'urgent besoin d'indicateurs de qualité, la même intention apparaît à l'évidence: on souhaite pouvoir formuler des jugements de valeur éclairés sur le fonctionnement scolaire. Rien de plus raisonnable. Mais, si l'intention et les termes sont les mêmes, il subsiste énormément d'imprécision, de vague, de flou, dans les réalités auxquelles on pense. Et le vague est toujours occasion prochaine de malentendus.

J'essaierai donc, ci-après, de traduire de façon un peu plus concrète - sinon vraiment technique - l'idée générale des indicateurs de qualité, à quoi viendra s'opposer celle des indicateurs descriptifs. Puis j'exposerai les avantages - décisifs, à mon avis - de cete dernière variété sur la première.

5.1 TROIS FENÊTRES SUR LA QUALITÉ

Je pense, pour ma part, à deux façons de concrétiser quelque peu la notion diffuse d'indicateur de qualité, en exploitant une distinction déjà esquissée plus haut (voir 3.3, Les fonctions informatives).

5.1.1 L'indicateur de qualité, forme A

Dans un premier cas, la réalité sur laquelle on veut être informé - indirectement, au moyen d'un indicateur - est considérée en bloc, globalement, dans son entier, sans distinction de parties ou d'aspects. Il s'agira, par exemple, de telle école, de tel groupe de personnes, de tel équipement, etc. On cherche alors, pour en faire des indicateurs, des statistiques qui concernent directement des réalités valorisées dans un sens défini, indiscutablement ou très communément. Par exemple, la réalité globale de l'école Jean-Giraudoux sera mise en relation avec le taux de vandalisme qu'on peut y calculer: au vu d'un faible taux, on conviendra que cette école, au moins à première vue et jusqu'à plus ample informé, semble fonctionner convenablement dans son ensemble; c'est, du moins, une bonne note, que d'autres bonnes notes devraient d'ailleurs confirmer. Le taux de vandalisme, ainsi que d'autres statistiques jouant le même rôle, seront donc considérés comme des indicateurs de qualité, ou de santé, ou de bon fonctionnement, ou même de performance.

Cette façon d'aménager des indicateurs n'est sans doute pas inutile, mais elle semble encourager assez peu l'analyse qui cherche à cerner les divers aspects et composantes de l'éducation. Kaagan et Smith (1985) ne sauraient être plus clairs: tant mieux, écrivent-ils en substance, si les indicateurs dont on dispose sont très peu nombreux, pourvu qu'ils renseignent sur l'état de santé de l'éducation!

5.1.2 L'indicateur de qualité, forme B

Certains adeptes des indicateurs de qualité s'intéressent aussi, je suppose, à des caractéristiques ou qualités partielles de l'école, du groupe de personnes, de l'équipement ou de l'autre entité qu'ils cherchent à mieux connaître: par exemple, au caractère

démocratique de l'école Jean-Giraudoux. Comme le terme démocratique est encore trop flou, convenons de ne retenir que l'un des sens qu'il comporte: l'école Jean-Giraudoux peut être jugée démocratique parce que beaucoup d'enfants des milieux défavorisés réussissent à y poursuivre un cheminement normal, si bien qu'ils sont relativement nombreux à s'inscrire dans un établissement du collégial.

Dans cette façon d'aménager les indicateurs, le jugement de valeur est déjà présent dans les chiffres qu'on manipule, car personne ou presque n'ose nier que l'école doive être démocratique et qu'il soit réjouissant de voir des économiquement faibles accéder à l'enseignement supérieur! À ce point de vue, la forme B s'apparente à la forme A, mais on y constate un net progrès dans l'effort d'analyse.

5.1.3 L'indicateur descriptif

Ai-je assez bien présenté les formes concrètes que pourraient prendre des indicateurs qu'on tient à désigner par la locution de qualité? Je peux seulement l'espérer. Mais si, parmi les gens dont j'ai voulu me faire l'interprète, certains ont d'autres idées à proposer, ce serait le temps de le dire!

Quoi qu'il en soit, on peut opposer aux deux formules précédentes une variété d'indicateurs qu'on aménage sans se soucier directement des valeurs impliquées: le seul objectif est alors de décrire de façon aussi correcte que possible l'entité ou la qualité à mieux connaître, en vue d'une analyse aussi objective que possible.

Par exemple, on veut se faire une idée de l'hétérogénéité de la clientèle que reçoit l'école Jean-Giraudoux: on pourra en prendre comme indicateur le pourcentage d'enfants d'immigrants, ou l'écart-type du revenu familial, etc. Pour se renseigner sur le climat de gratuité de tel collège, on pourrait calculer, parmi les élèves participant à des activités libres de diverses natures - sportives, scientifiques, artistiques, économiques, etc. - le rapport numérique des présences dans le secteur artistique sur le total des présences; on pourrait aussi considérer comme indicateur le pourcentage des élèves qui participent à une ou plusieurs activités considérées comme formatrices et non "créditées". La fréquence des retards dans la remise des travaux ainsi que d'autres composantes de la ponctualité peuvent servir d'indicateurs à l'égard de la discipline. Enfin, le pourcentage des sortants d'un collège qui demandent leur admission dans les structures universitaires les plus contingentées continuera sans doute de servir d'indicateur à

l'égard du climat qui règne au collège (et qu'on n'ose guère qualifier d'intellectuel sans plus...).

Ce qu'il faut voir, c'est que les diverses réalités que nous venons de considérer ne semblent pas faire l'objet de jugements de valeur nets, unanimes et constants. Ainsi, l'hétérogénéité de la clientèle d'une école peut avoir des inconvénients de tous ordres, mais aussi des avantages. Certains apprécieront plus que d'autres - ou simplement avec des nuances différentes - la gratuité comme valeur de vie, l'austérité de la discipline, la préparation intensive à des études particulièrement exigeantes, etc. On ne s'entend même pas sur la somme de bonheur que l'école doit essayer de procurer aux jeunes!

Hâtons-nous de préciser que cette conception ne rejette pas automatiquement tout indicateur qui semble impliquer déjà un jugement de valeur (succès scolaire d'enfants défavorisés): il s'agit plutôt d'une formule où l'on s'efforce de faire abstraction des valeurs - car il y en aura toujours et partout - dans la mesure du possible. Après tout, même lorsqu'on adore l'argent - et même lorsqu'on le déteste - on peut arriver à compter les billets correctement!

Bref, ici, la description et l'analyse s'efforcent de demeurer aussi neutres que possible et donc de se distinguer rigoureusement de ce qu'elles préparent patiemment: le jugement de valeur éventuel, jugement sur la qualité de l'éducation ou de tel de ses aspects. Ainsi les règles du jeu sont claires et l'analyse procède librement en vue de comprendre et d'expliquer, si possible, les facteurs qu'il faudra prendre en compte et, pour ainsi dire, peser, dans une étape distincte. En toute logique, on évite, dans ce contexte, de parler d'indicateurs de qualité (même si on utilise à l'occasion des données qui pourraient porter ce nom); je propose l'appellation la plus simple, celle d'indicateurs descriptifs. Mais, quel qu'en soit le nom, n'est-ce pas ceux-là qu'on devrait développer en priorité? Voici pour cela quelques arguments.

5.2 FAVORISER LA MESURE ET L'ANALYSE

Quatre sortes de considérations, tout d'abord, font voir ou bien les pièges que couvre la notion séduisante de qualité - du moins, dans le contexte scolaire actuel - ou bien la précarité des statistiques qui viseraient à renseigner par elles-mêmes sur la qualité de l'éducation.

5.2.1 La qualité ou les qualités?

L'idée même d'étudier la qualité d'une école - ou d'un ensemble d'écoles - semble impliquer l'existence d'un continuum de qualité qui permettrait d'échelonner, de sérier les écoles d'un État ou d'une ville depuis la première - celle qui s'avère la plus riche en qualité globale - jusqu'à la dernière, la plus déficiente. On peut raisonner de façon analogue au sujet des autres réalités sur lesquelles peut porter un indicateur: programmes, méthodes, règlements, etc., et peut-être même système scolaire.

Or, cette façon de penser, si courante naguère, est battue en brèche par un bon nombre de travaux qui mettent en lumière le caractère multidimensionnel de la qualité, selon l'expression de Conrad et Pratt (1985: "multidimensional character of quality", p. 619). Ceux-ci exploitent cette notion pour montrer l'inanité de certaines évaluations simplistes pratiquées dans l'enseignement supérieur. Comme le notent, pour leur part, McPartland et ses collaborateurs (1976), il arrive fréquemment, dans les organisations sociales comme chez les individus, que l'intensité d'une certaine qualité inhibe le développement d'une autre ou de quelques autres; on voit rarement toutes les plus hautes perfections réunies dans la même personne physique ou morale. Ces derniers auteurs n'hésitent donc pas à affirmer qu'il faut se résoudre à effectuer des trocs ("trade-off"), pour ainsi dire, sur le marché des buts et objectifs: par exemple, si vous optez pour une école - un système, un programme - qui valorise le sport à l'extrême, il est peu vraisemblable que vous pourrez y instaurer en même temps et avec autant de force le règne des beaux-arts, la mystique de l'engagement social et le souci de la réflexion pluridisciplinaire. Un sain réalisme oblige à sacrifier dans une large mesure certaines possiblités pour en réaliser prioritairement quelques autres. Bonham (1982), à son tour, déclare ceci: "Je ne connais aucun établissement scolaire, quelles qu'en soient les ressources en argent ou en imagination, qui puisse combler avec succès tous les écarts

qualitatifs (...) dont l'expérience humaine montre qu'il faut s'occuper" (p. 105).

Il semble donc beaucoup plus juste et plus opportun de s'intéresser aux multiples qualités de l'école, ou du système, etc., que de prétendre en estimer d'un seul coup la qualité, la santé, le bon fonctionnement.

5.2.2 La valeur ne se constate pas

Comme le remarque encore Bonham (1982), les valeurs relatives à l'éducation varient considérablement non seulement d'une personne à l'autre, mais selon les catégories de personnes: législateurs, éducateurs, contribuables, administrateurs, élèves, etc: du même coup, c'est la qualité - ou ce sont les qualités - qui sont objet de controverse. De plus, certaines qualités communément tenues pour désirables - un climat d'effort intellectuel, une organisation qui fait respecter la discipline, etc. - peuvent être estimées mauvaises par certains ou par la majorité lorsqu'elles atteignent un certain seuil. David (1988) évoque le danger de messages insidieux ("misleading messages") dans le cas des notes scolaires obtenues par les étudiants admis dans certaines facultés de médecine des États-Unis: des notes exceptionnellement hautes dans les matières scientifiques constituent sans contredit un indicateur recevable des capacités mentales du groupe, mais, dans bien des milieux, on déplore l'excès de spécialisation et le sous-développement culturel qui s'y rattachent.

Enfin, dans un contexte plus théorique, au sujet de l'évaluation en général, Stufflebeam (1980) souligne l'inéluctable nécessité du jugement personnel réfléchi: "Car, écrit-il, il est virtuellement impossible de déterminer la valeur absolue de quelque réalité que ce soit: une telle performance supposerait l'omniscience, l'infaillibilité et l'existence d'un système de valeurs étrangement unanime. Il n'en est pas moins essentiel au progrès de l'éducation que se poursuive l'effort pour élucider les questions de valeur" (p. 18).

Dans ces conditions, on évitera bien des malentendus en renonçant à l'idée d'indicateurs propres à détecter ou à mesurer des qualités et en procédant plutôt comme suit: utiliser des indicateurs descriptifs pour observer et mesurer des phénomènes présumés importants - même si l'opération implique des choix discutables (Porter, 1988) - puis en faire un rapport aussi objectif que possible et inviter les personnes intéressées - législateurs, journalistes, élèves, éducateurs, etc. - à se servir de ces matériaux comme base de jugement.

5.2.3 La démarche du consommateur

Pensons-y, le consommateur averti ne procède pas autrement. Il est libre de tenir compte, sans doute, de l'avis d'un vendeur sur la qualité d'une chemise à laquelle il s'intéresse; il peut écouter avec intérêt le refrain bien connu: "nous n'avons pas eu de retours sur cet article". Mais il préfère prendre le temps d'analyser quelque peu, d'examiner la propreté des coutures, la largeur des rebords, l'épaisseur du tissu, etc., en plus d'étudier l'étiquette réglementaire. Même les "trocs" dont il a été question pour les valeurs d'éducation peuvent se produire à la fruiterie: vous tenez à choisir par vous-même, si possible, des pommes très fermes et un peu sures ou un peu moins fermes et plus sucrées, etc. Ici, le jugement sur les qualités relève à l'évidence de goûts personnels difficiles à justifier, mais tout jugement de valeur repose ultimement sur des actes de foi, des postulats, des éléments gratuits.

5.2.4 Un terme galvaudé

Lorsqu'une épreuve de rendement scolaire (ou "d'acquisitions") permet de vérifier si des écoliers effectuent correctement les quatre opérations de l'arithmétique, sans plus, peut-on légitimement la présenter comme un instrument d'évaluation de la qualité des apprentissages? Et qu'est-ce que la qualité de la vie scolaire ("quality of school life": Epstein et McPartland, sans date) lorsqu'elle ressort simplement des réponses des mêmes écoliers à un questionnaire sur leurs sources de satisfaction et de frustration?

Poser ces questions, c'est définir le sujet d'un livre savoureux et c'est dire que, s'il est un terme galvaudé en éducation, c'est bien celui de qualité, qui a fini par signifier à peu près n'importe quoi. Pour cette seule raison on pourrait à bon droit hésiter à centrer le débat autour de l'expression indicateur de qualité.

5.2.5 Voir, juger, agir

"Voir, juger, agir", tels sont la devise et le programme de vie que proposait jadis à ses membres une association d'élèves chrétiens. Or, cette triade extraordinairement simple et naturelle pourrait également servir de plan d'action aux personnes qui feront un jour fonctionner des indicateurs. La principale difficulté, à ce qu'il semble, sera de ne pas

confondre voir et juger, mesurer les phénomènes et en apprécier la valeur, les avantages et les inconvénients.

Mais on a raison de vouloir intercaler, entre voir et juger, quelques autres termes: analyser, comprendre et expliquer, etc. D'après David (1988),

> Pour atteindre le plus haut degré d'utilité, les analyses doivent présenter les données d'une façon qui suggère des causes aux variations observées et, du même coup, des possibilités d'intervention. Par exemple, en ce qui concerne les taux d'absence et de décrochage ("drop-out"), on trouvera beaucoup plus de profit à considérer les différences entre écoles et entre sous-catégories d'élèves que les moyennes des grands secteurs administratifs (p. 502).

On croirait entendre parler le Sens Commun lui-même (Dieu ait son âme)!

Mais qui dit mieux?

6

Conclusion: demain il fera beau

Dans l'un de ses rapports annuels - toujours très remarqués - le Conseil supérieur de l'éducation (1987a) trouve bon de souligner que, pour obtenir un arsenal convenable d'indicateurs, "de véritables recherches sont nécessaires"; il qualifie celles-ci, au surplus, de "patientes et minutieuses" (p. 97)!

Les gens du métier pourront, selon leur humeur et leur caractère, en être encouragés - car on reconnaît enfin l'énormité de leur tâche - ou démoralisés, puisqu'il paraît nécessaire d'en parler! C'est comme s'il fallait dire au peuple américain: "Mesdames et Messieurs, pour que le débarquement sur la lune se produise, il a fallu, vous savez, que bon nombre de personnes travaillent sérieusement à le préparer"!

Pour ma part, optimiste, je propose qu'une initiation comme celle qui s'achève devrait recevoir un prolongement encore plus concret où il serait question, en particulier, des façons de produire les indicateurs ("recherche et développement") ainsi que de les utiliser. Comme amorce à ce travail éventuel et comme dernière phrase de celui-ci, j'ajoute que le succès de la recherche et de toute l'aventure, à mon avis, requiert encore plus d'imagination et de liberté que de patience et de minutie.

RÉFÉRENCES

Aubégny, Jean (1987). "Dispositif pour l'évaluation d'un établissement", in Cahiers pédagogiques, 251 février, pp. 34-35.

Bock, R. Darrell, et Mislevy, Robert J. (1987). "Comprehensive Educational Assessment for the States: the Duplex Design", in Evaluation Comment, November, pp. 1-15.

Bonham, George W. (1982). "Measuring Indicators of Quality", in Eileen S. Kunhs et S.V. Martorana, Qualitative Methods for Institutional Research. San Francisco, Jossey-Bass (New Directions for Institutional Research Series, 9 (2), June).

Cohen, Wilbur J. (1975). "Educational Indicators and Social Policy", in Educational Indicators: Monitoring the State of Education, Princeton, Educational Testing Service.

Conrad, Clifton F., et Pratt, Anne M. (1985). "Designing for Quality", in Journal of Higher Education, 56 (6), November/December, pp. 601-622.

Conseil supérieur de l'éducation (1987a): Québec (Province). L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, Les publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1987b): Québec (Province). La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement. Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, Les publications du Québec.

David, Jane L. (1988). "The Use of Indicators by School Districts: Aid or Threat to Improvement?", in Phi Delta Kappan, 69 (7), March, pp. 499-502.

Direction générale de la recherche et du développement (1987): Québec (Province), Ministère de l'Éducation. Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire: édition 1987. Québec, le Ministère.

Dornbush, Sandy (sans date). Helping Your Kid Make the Grade. Reston (Virginia), National Association of Secondary School Principals.

Epstein, Joyce L., et McPartland, James M. (sans date). Classroom Organization and the Quality of School Life. Baltimore, The Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools. (Report no 215).

Gingras, Paul-Emile (1977). Le concept d'"indicateur" appliqué à l'éducation. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation. (Collection L'analyse institutionnelle, no 6).

Glass, Gene, V. (1978). "Standards and Criteria", in Journal of Educational Measurement, 15 (4), Winter, pp. 237-261.

Gooler, Dennis D. (1975). "The Development and Use of Social Indicators", in Educational Indicators: Monitoring the State of Education. Princeton, Educational Testing Service.

Grady, Michael J., Jr. (1974). Using Educational Indicators for Program Accountability. Denver, Colorado State Department of Education, Cooperative Accountability Project.

Kaagan, Steve, et Smith, Marshall S. (1985). "Indicators of Educational Quality", in Educational Leadership, 43 (2), October, pp. 21-24.

Kirkwood, Robert (1975). "Foreword", in Regional Accrediting Commissions of Postsecondary Education, Evaluation of Institutions of Postsecondary Education: An Annotated List of Instruments. Washington, D.C., Council on Postsecondary Accreditation.

Lawrence, G. Ben, et Service, Allan L. (1977). Quantitative Approaches to Higher Education Management: Potential, Limits, and Challenge. ERIC Higher Education Research Report no 4. Washington, D.C., American Association for Higher Education.

McPartland, James M., et al. (1976). Productivity of Schools: Conceptual and Methodological Frameworks for Research. Baltimore, The Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools. (Report no 218).

Ministère de l'Éducation (1978): Québec (Province). Les collèges du Québec: nouvelle étape. Projet du Gouvernement à l'endroit des CÉGEP. Québec, le Ministère.

Neppl, Roger E. (1985). Colorado and Excellence in Education. ERIC Reports, ED 265 642, EA 018 131. Washington, D.C., Educational Resources Information Center (U.S. Department of Education, National Institute of Education).

Porter, Andrew (1988). "Indicators: Objective Data or Political Tool?", in Phi Delta Kappan, 69 (7), March, pp. 503-508.

Scriven, Michael (1974). "Evaluation Perspectives and Procedures", in W. James Popham (ed.), Evaluation in Education. Berkeley, McCutchan.

Sheldon, Eleanor Bernert (1975). "The Social Indicators Movement", in Educational Indicators: Monitoring the State of Education. Princeton, Educational Testing Service.

Stufflebeam, Daniel L. (1980). "An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation", in Educational Evaluation and Policy Analysis, 2 (3), May-June, pp. 5-20.

Webb, E.J., et al. (1966). Unobtrusive measures. Chicago, Rand McNally.

Dans la même collection

1. **L'analyse institutionnelle : s'évaluer pour évoluer**
   par Paul-Émile Gingras et Mathieu Girard (1975)
2. **Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle**
   par Pierre Lucier (1976)
3. **L'analyse locale des programmes de formation**
   par Gabriel Aubin (1977)
4. **Analyse institutionnelle et "accountability"**
   par Pierre Lucier (1977)
5. **Les priorités d'un projet institutionnel : instrument d'identification**
   par Claude Fortier et Mathieu Girard (1979)
6. **Le concept d'« indicateur » appliqué à l'éducation**
   par Paul-Émile Gingras (1977)
7. **Analyse institutionnelle et prise de décision**
   par Pierre Lucier (1977)
8. **Instruments d'observation et de mesure pour l'analyse institutionnelle**
   par Louis Gadbois (1978)
9. **La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation**
   par Gabriel Aubin (1979)
10. **L'analyse institutionnelle 1975-1978 Rapport de recherche**
11. **Quelques jalons d'une politique institutionnelle d'évaluation**
    par Paul-Émile Gingras (1979)

11A. **A Few Guidelines for an Institutional Evaluation Policy**
by Paul-Émile Gingras (1979)

12. **Projet éducatif et analyse institutionnelle**
    par Paul-Émile Gingras et Mathieu Girard (1981)
13. **Introduction aux indicateurs de l'éducation**
    par Louis Gadbois (1988)

CADRE

Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
1940, boulevard Henri-Bourassa est, Montréal (Québec) H2B 1S2 — Tél. : 381-8891